



Eurydice: *Prelet politik*

Pravičnost v šolskem izobraževanju v Evropi: strukture, politike in učni dosežki

Eurydice: Prelet politik je povzetek nekaterih glavnih ugotovitev poročila Eurydice o pravičnosti v šolskem izobraževanju [Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance](#). V njem so zbrani opisi struktur izobraževalnih sistemov in politik izobraževanja, ki vplivajo na pravičnost v šoli, in povezani z učnimi dosežki učencev in dijakov v pomembnih mednarodnih raziskavah.

Najpomembnejše ugotovitve opozarjajo na več politik, ki so povezane z večjo mero pravičnosti. Te politike vključujejo povečanje javnih izdatkov, predvsem za primarno izobraževanje; pozno razvrščanje učencev v različne izobraževalne programe ali smeri; omejevanje diferenciacije v politikah izbire šole in sprejema na šole ter zmanjševanje ponavljanja razreda in/ali letnika.

Prelet pokaže, da med državami obstajajo velike razlike pri izvajanju teh in drugih politik ter kako uspešne so pri zmanjševanju nepravilnosti v izobraževanju.

Avtorji EACEA

Teodora Parveva (koordinatorka),
Anna Horváth, Anita Krémó in Emmanuel Sigalas

Postavitev strani in grafika

Patrice Brel

Stik

Aikaterini Xethali
Communication and Publications
EACEA-EURYDICE@ec.europa.eu

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 56932355

ISBN 978-961-7065-10-7 (PDF)

V angleškem izvirniku z naslovom *Eurydice Brief: Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance* leta 2020 prvič izdala EACEA A7 'Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis', Avenue du Bourget 1, JII-70, BE-1049 Brussels
© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2020.

Reprodukcija je dovoljena le ob pravilni navedbi vira.

Prevod v slovenski jezik pripravila nacionalna enota Eurydice Slovenija (2021)

V slovenskem prevodu izdalo: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

Za izdajatelja: Maja Mihelič Debeljak

Prevod: Saša Ambrožič Deleja

Jezikovni pregled: Petra Tomše

Uredila: Tanja Taštanoska

Prelom slovenske izdaje: Karmen Svetlik

Ljubljana, marec 2021

ISBN 978-961-7065-10-7 (PDF)

doi: 10.2797/770043 (PDF)

ZAKAJ JE PRAVIČNOST V IZOBRAŽEVANJU POMEMBNA?

Socialno-ekonomsko ozadje ostaja močan določevalac dosežkov učencev.

Izobraževanje ima lahko pomembno vlogo pri ustvarjanju pravičnejših in bolj vključujočih družb. Te bomo ustvarili šele, ko bodo sistemi izobraževanja vsem mladim zagotovili možnosti in priložnosti, da razvijajo svoje talente in potenciale, ne glede na njihovo ozadje. Toda socialno-ekonomsko ozadje je še vedno močan določevalac dosežkov učencev: nedoseganje standardov znanja, prezgodnje opuščanje izobraževanja in usposabljanja ter socialna izključenost so še vedno resnične nevarnosti, ki pretijo nekaterim učencem. Kriza zaradi covid-19, ki še traja, je še dodatno okrepila potrebo po večji pravičnosti v izobraževanju; premik na učenje na daljavo in umajkanje časovne pedagoške obveznosti sta potisnila prikrajšane učence še v večjo stisko, s čimer se bo verjetno poglobila obstoječa nepravičnost.

Definicije pravičnosti	
<p>Inkluzivnost</p> <p>Vsi učenci prejmejo najmanj predpisano količino kakovostnega izobraževanja.</p>	<p>Nepristranskost</p> <p>Dosežki učencev večinoma niso odvisni od socialno-ekonomskega ozadja.</p>

Z namenom podpore na dokazih temeljčega oblikovanja politik je omrežje Eurydice pripravilo poročilo o pravičnosti v šoli *[Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance](#)*. Poročilo obravnava več najpomembnejših politik in struktur izobraževanja ter evalvacijo učinka, ki ga imajo na ravni pravičnosti v sistemih izobraževanja. Pravičnost prouči v dveh dimenzijah: inkluzivnosti in nepristranskosti (Field, Kuczera in Pont, 2007; Ballarino et al., 2014). Poročilo temelji na treh vrstah podatkov, in sicer: informacije o politikah, ki so jih posredovali z nacionalnih enot Eurydice, podatki mednarodnih raziskav o dosežkih in značilnostih učencev (PISA, PIRLS in TIMSS)¹ ter statistični podatki Eurostat. Z bivariantno in multivariantno analizo poročilo evalvira učinek sistemskih značilnosti na pravičnost v izobraževanju, posamično in v kombinaciji. V poročilo so zajeti podatki 42 sistemov izobraževanja 37 evropskih držav.

Prelet politik je povzetek glavnih ugotovitev poročila. Na začetku prikaže ravni pravičnosti v primarnem in sekundarnem izobraževanju, ki temeljijo na podatkih mednarodnih raziskav o učencih. V nadaljevanju opiše več sistemskih lastnosti, ki lahko vplivajo na pravičnost v izobraževanju. V zaključku razpravlja o treh multivariantnih modelih, v katerih lahko prepoznamo politike in strukture, povezane z višjimi ravnmi pravičnosti.

¹ PISA je Program OECD za mednarodne primerjave dosežkov učencev. Potek in izvajanje Mednarodne raziskave bralne pismenosti (PIRLS) in Mednarodne raziskave trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS) upravlja Mednarodno združenje za ocenjevanje izobraževalnih dosežkov (IEA). Več lahko preberete na <https://www.oecd.org/pisa/> in <https://www.iea.nl/>.

ALI SO NEKATERI SISTEMI IZOBRAŽEVANJA PRAVIČNEJŠI OD DRUGIH?

Pristojni organi oblasti v skoraj vseh evropskih sistemih izobraževanja so sprejeli uradne dokumente, v katerih so določili ali pa se sklicujejo na več konceptov, povezanih s pravičnostjo v izobraževanju. Poleg pravičnosti se uporabljajo tudi drugi pojmi, kot so nepristranskost, enake možnosti, enakost/neenakost, slabši položaj, nediskriminacija, ranljive skupine, ogrožene skupine in zgodnje opuščanje šolanja.

Ne glede na pojme, uporabljene v političnih dokumentih, je v veliki večini evropskih sistemov izobraževanja najmanj ena večja politična pobuda za spodbudo pravičnosti v izobraževanju ali podporo prikrajšanim učencem. Vendar so ravni pravičnosti po Evropi zelo različne, predvsem v sekundarnem izobraževanju. Ravni pravičnosti (orig. *equity*) so izmerjene s tremi kazalniki: vrzel v dosežkih med učenci z zelo dobrimi in učenci s slabimi dosežki, ločeno za primarno in sekundarno izobraževanje (dimenzija inkluzivnosti; orig. *inclusion*),² ter vpliv socialno-ekonomskega ozadja na dosežke učencev, skupaj za primarno in sekundarno izobraževanje (dimenzija nepristranskosti; orig. *fairness*).

Pravičnost sicer naslavlja v večini sistemov izobraževanja, vendar se ravni pravičnosti zelo razlikujejo.

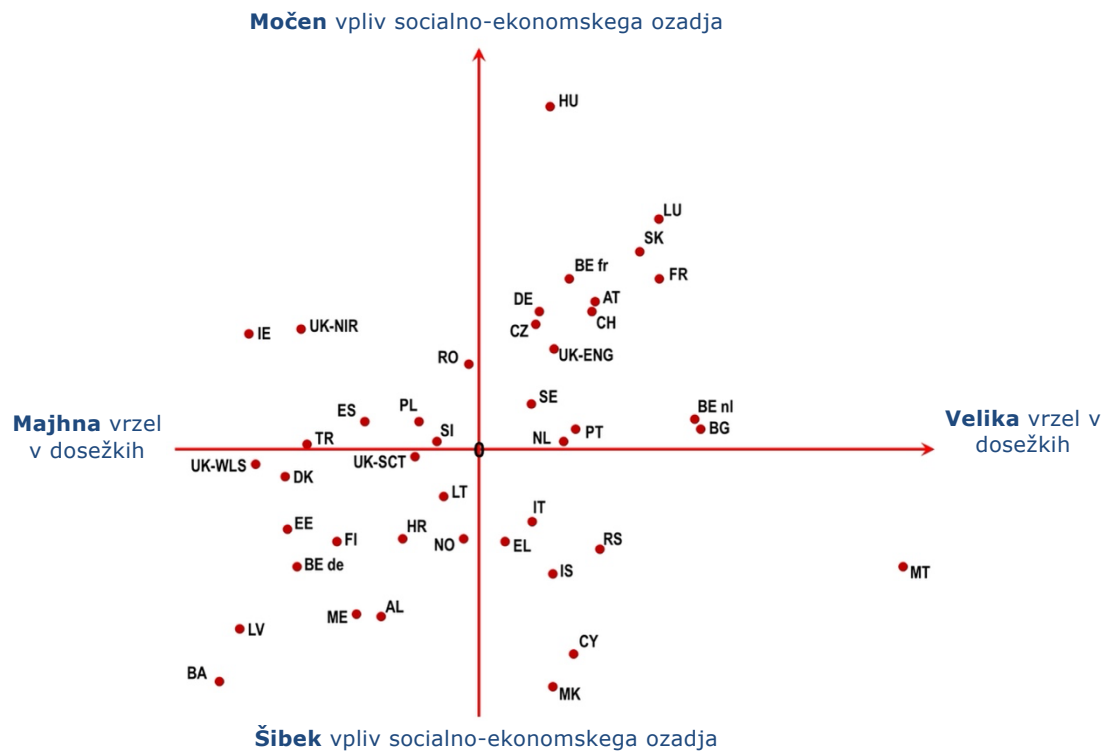
Kazalniki pravičnosti	
Inkluzivnost v primarnem izobraževanju	vrzel v dosežkih med učenci s slabimi (P10) in učenci z dobrimi (P90) učnimi dosežki v 4. razredu
Inkluzivnost v sekundarnem izobraževanju	vrzel v dosežkih med učenci s slabimi (P10) in učenci z dobrimi (P90) učnimi dosežki petnajstletnikov
Nepristranskost	korelacija med številom knjig doma in dosežki učenca, skupaj primarno in sekundarno izobraževanje

Na sliki 1 so označene relativne ravni inkluzivnosti in nepristranskosti. Točka nič (0,0), sečišče osi, predstavlja povprečno raven nepristranskosti/inkluzivnosti vseh sodelujočih sistemov izobraževanja. Bolj ko je sistem izobraževanja oddaljen od povprečja, v katero koli smer, bolj odstopa od njega, kar pomeni, da je v sistemu relativno velika ali majhna vrzel v dosežkih (nizka ali visoka raven inkluzivnosti) ali relativno močna ali šibka zveza med socialno-ekonomskim ozadjem in dosežki (nizka ali visoka raven nepristranskosti). Kot je označeno na sliki 1, je relativni položaj držav lahko odvisen od izbranega kazalnika pravičnosti, vseeno pa se zdi, da obstaja v večini sistemov izobraževanja zveza med nižjo

² Opomba urednice: Inkluzivnost, kot je razvidno iz besedila, pojmuje v najširšem smislu in se nanaša na zagotavljanje enakih možnosti vsem učencem, da ne glede na njihove različujoče se potrebe, interese in ozadja razvijejo svoje potenciale.

(ali višjo) ravno inkluzivnosti in nižjo (ali višjo) ravno nepristranskosti. To pomeni, da je širša vrzel v dosežkih najpogosteje, vendar ne vedno, v korelaciji s povezavo med socialno-ekonomskim ozadjem in dosežki učencev.

Slika 1: Ravni pravičnosti: inkluzivnost in nepristranskost



Vir: Eurydice.

Metodološko pojasnilo

Koordinati prikazujeta indeksa pravičnosti, ki temeljita na standardiziranih rezultatih potrditvene faktorjske analize s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1 in sta izračunana iz podatkov zadnjih dveh krogov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. Kazalnik inkluzivnosti zajema samo sekundarno izobraževanje, medtem ko kazalnik pravičnosti zajema primarno in sekundarno raven izobraževanja. Za več informacij glejte poročilo (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020).

Od vseh sodelujočih sistemov izobraževanja jih samo približno tretjina sodi med relativno pravične z obeh vidikov. To so sistemi izobraževanja v polju spodaj levo na sliki 1. Izidi teh sistemov so nižji od povprečja po obeh kazalnikih (to pomeni, da sta pod povprečjem tako vrzel v dosežkih ter povezava med socialno-ekonomskim ozadjem in dosežki). Ti sistemi izobraževanja so v nemško govoreči skupnosti Belgije, na Danskem, v Estoniji, na Hrvaškem, v Latvij in Litvi, na Finskem, v Združenem kraljestvu (Wales in Škotska), Albaniji, Bosni in Hercegovini, Črni gori ter na Norveškem. Kot pravične jih lahko ocenimo samo v odnosu z drugimi sistemi in ne po posebej določenem primerjalnem merilu ali neki absolutni ciljni vrednosti kazalnika merjenja pravičnosti.

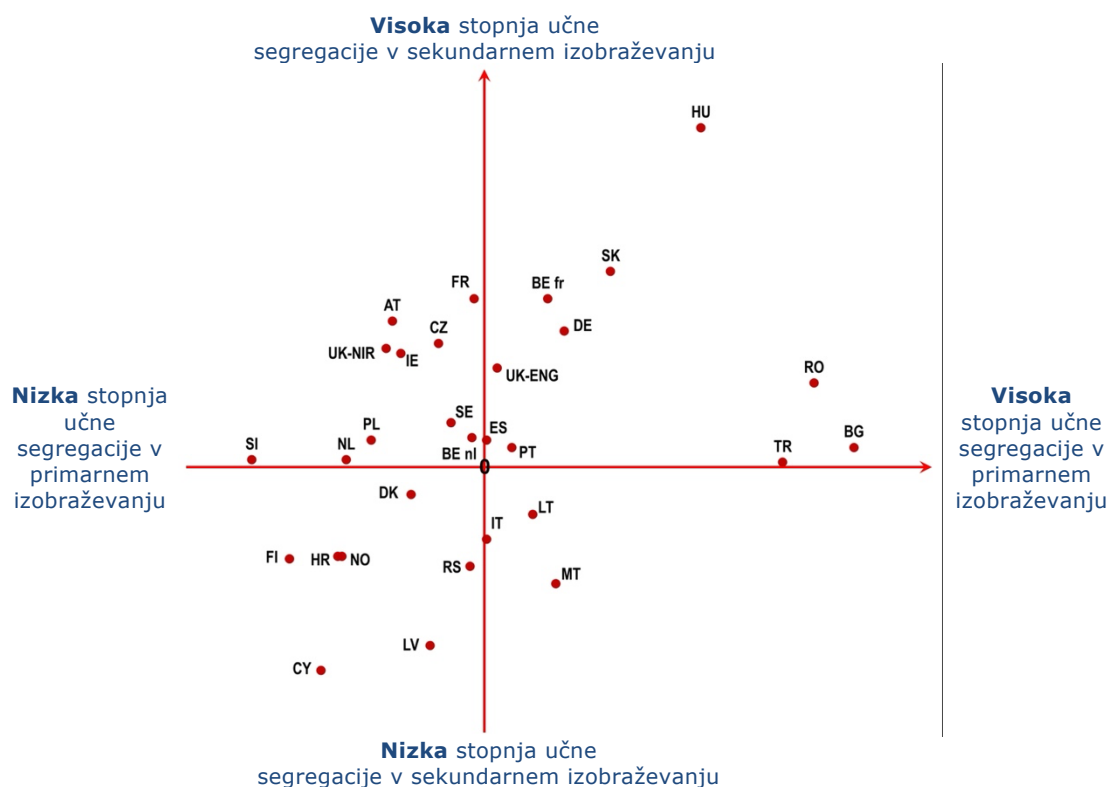
Hkrati se v nekaterih od teh sistemov z relativno dobrimi rezultati soočajo z drugimi slabostmi: delež učencev z nizkimi dosežki po mednarodnih standardih je namreč največji v Albaniji, Bosni in Hercegovini in Črni gori (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020, str. 39).

Pri obravnavi ravni pravičnosti je pomembno pogledati, kako so razlike v dosežkih učencev porazdeljene med šolami znotraj sistema izobraževanja: ali nastanejo prvotno v

šoli ali med šolami. Slednje pomeni, da je pomembna razlika med šolami glede povprečnih dosežkov učencev. Tovrstne razlike med šolami so tu prikazane kot stopnja učne segregacije v sistemu izobraževanja. Kadar je razlikam med šolami mogoče pripisati večji delež razlik med dosežki učencev, je sistem bolj segregiran. Stopnja učne segregacije s tem vpliva na obseg in kakovost učnih priložnosti, ki so jih šole zmožne nuditi, in posledično na ravni pravičnosti v sistemu izobraževanja (OECD, 2019a).

Na sliki 2 so označene relativne stopnje učne segregacije v primarnem in sekundarnem izobraževanju. Podobno kot na sliki 1 je točka nič (0,0) sečišče osi, ki predstavlja povprečno stopnjo učne segregacije v primarnem in sekundarnem izobraževanju vseh sodelujočih sistemov. Povprečna učna segregacija je večja v sekundarnem izobraževanju, kar pomeni, da je sistem izobraževanja z enako stopnjo učne segregacije v primarnem in sekundarnem izobraževanju morda nad povprečjem v primarnem, vendar pod povprečjem v sekundarnem izobraževanju.

Slika 2: Stopnje učne segregacije v primarnem in sekundarnem izobraževanju



Vir: Eurydice.

Metodološko pojasnilo

Koordinati prikazujeta indeksa učne segregacije, ki temeljita na standardiziranih rezultatih potrditvene factorske analize s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1, izračunana iz podatkov zadnjih dveh krogov raziskav PIRLS, TIMSS in PISA. Indeks učne segregacije je izračunan kot $100 \cdot \rho$, pri čemer ρ pomeni intraklasno korelacijo dosežkov. Intraklasna korelacija pa je varianca dosežkov učencev med šolami, deljena z vsoto variance dosežkov učencev med šolami in variance dosežkov učencev znotraj šol (glejte OECD, 2019a, str. 346). Za več informacij glejte poročilo (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020).

Opomba urednice: Podatki o učni segregaciji se nanašajo na izide mednarodnih raziskav, kot je zapisano v metodološkem pojasnilu. Na višji sekundarni ravni za Slovenijo obstaja zadržek glede primerljivosti podatkov z drugimi državami. Zaradi nacionalne posebnosti pri vzorčenju v mednarodni raziskavi PISA v Sloveniji, kjer je temeljna enota vzorčenja program izobraževanja in ne šola, podatki za Slovenijo namreč ne prikazujejo učne segregacije med šolami v srednješolskem (višjem sekundarnem izobraževanju), temveč razlike med izobraževalnimi programi. Šole v Sloveniji običajno ponujajo več različnih izobraževalnih programov, zato učna segregacija med programi ni istovetna učni segregaciji med šolami.

Učna segregacija je povezana z nižjimi ravni inkluzivnosti in nepristranskosti.

Sistemi izobraževanja v polju spodaj levo so sistemi, v katerih so stopnje učne segregacije pod povprečjem tako v primarnem kot sekundarnem izobraževanju, medtem ko je stopnja učne segregacije relativno visoka na obeh ravneh izobraževanja v sistemih, ki so v kvadrantu zgoraj desno. Vseeno so tudi v slednji skupini vidne zanimive razlike. Na primer: med državami z najvišjimi stopnjami učne segregacije v primarnem izobraževanju imajo na Madžarskem tudi eno najvišjih stopenj učne segregacije na sekundarni ravni, medtem ko so v Bolgariji, Romuniji in Turčiji bližje povprečju učne segregacije na tej poznejši ravni.

Kot lahko razberemo s slik 1 in 2, je višja stopnja učne segregacije pogosto povezana z nižjimi ravni inkluzivnosti in nepristranskosti.

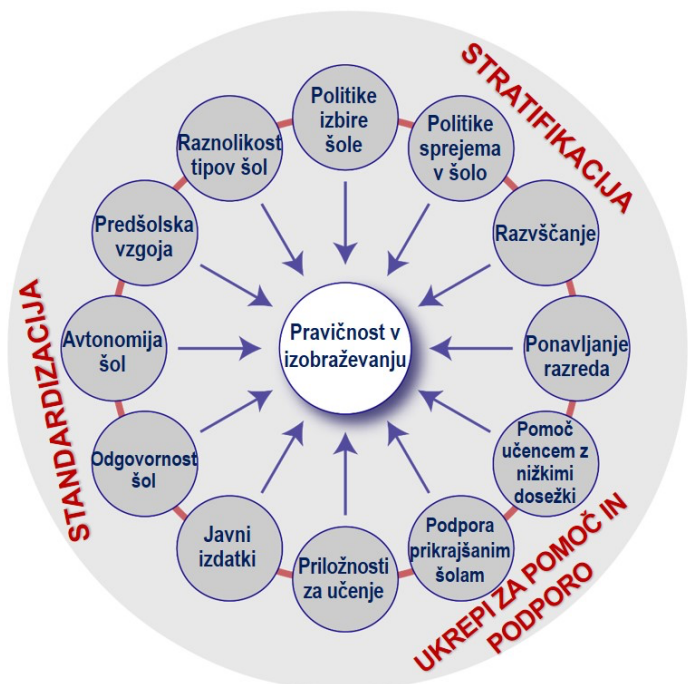
KATERE SISTEMSKE ZNAČILNOSTI LAHKO VPLIVAJO NA PRAVIČNOST V ŠOLI?

Okvir analize zajema izobraževalne politike, povezane s stratifikacijo, standardizacijo in podporo.

Predhodne raziskave so pokazale, da lahko sistemske značilnosti na različne načine in v različnem obsegu vplivajo na pravičnost v šolskem izobraževanju. Te politike in strukture so tesno povezane in pogosto vplivajo ena na drugo. Analiziramo jih lahko kot posamezne dele širšega okvira, ki obsega elemente stratifikacije in standardizacije ter podporne ukrepe, kot kaže slika 3 (glejte tudi Allmendinger, 1989).

V nadaljevanju besedila opišemo vsako od posameznih značilnosti sistema, ki so prikazane na sliki 3. Za lažje razumevanje pa najprej proučimo vključenost v predšolsko vzgojo ter višino javnih izdatkov za izobraževanje.

Slika 3: Politike in strukture, ki lahko vplivajo na pravičnost v izobraževanju



Vir: Eurydice.

Za večino otrok se izobraževanje začne že pred vstopom v šolo. Raziskave kažejo, da vključitev v predšolsko vzgoja koristno vpliva na celostni razvoj in učne dosežke učencev. Ta ugotovitev velja predvsem za prikrajšane otroke (OECD, 2017; Vandenbroeck, Beblavý in Lenaerts, 2018). Vendar podatki razkrivajo tudi, da se v večini evropskih držav, z izjemo Belgije, Malte, Madžarske, Nizozemske, Združenega kraljestva (Severna Irska in Škotska), Albanije in Švice, otroci iz prikrajšanih družin slabše vključujejo v predšolsko izobraževanje.

Ovire za vključevanje v predšolsko vzgojo še niso odpravljene.

Politike ukrepov za povečanje pravičnosti v vzgoji in varstvu predšolskih otrok vključujejo širjenje dostopa (tako univerzalnega kot za ciljne skupine) ter zagotavljanje kakovosti, na primer z zaposlovanjem ustrezno usposobljenih strokovnih delavcev. Drugi pomembni ukrepi naslavlajo ovire, s katerimi se soočajo prikrajšane družine, kot so stroški, kulturne in jezikovne ovire ter nezadostna informiranost (glejte tudi Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2019).

V Evropi je šolsko izobraževanje večinoma javno financirano. Pogosto je z javnim financiranjem povezano pričakovanje, da bo to 'izenačilo možnosti' (v originalu *level the playing field*; Merry, 2020, str. 22), zmanjšalo vpliv socialno-ekonomskega ozadja in drugih razlik na dosežke učencev.

Pomembne so razlike v višini porabe javnih sredstev na učenca.

Istočasno so v Evropi pomembne razlike v višini porabljenih javnih sredstev na učenca: med 1.359 SKM (Romunija) in 12.322 (Luksemburg).³ Natančneje to pomeni, da v 12 sistemih izobraževanja⁴ porabijo manj kot 5.000 SKM na učenca v primarnem izobraževanju, v 16 med 5.000 in 10.000 SKM,⁵ samo v dveh (Švica in Luksemburg) namenijo več kot 10.000 SKM (glejte Dodatek, preglednica A21 in Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020).

Stratifikacija

Stratifikacija je rezultat diferenciacije v izobraževanju in se torej nanaša na razsežnost vpisa učencev v različne razrede, šole in programe izobraževanja, ki je pogojena z njihovimi zmožnostmi, zanimanji ali drugimi značilnostmi. O stratifikaciji najpogosteje govorimo v povezavi z razplastitvijo izobraževalnega sistema na različne tipe programov (usmerjanje učencev na diferencirane smeri ali poti), lahko je tudi posledica ponavljanja razredov, velikega števila tipov šol ter politik izbire šole ali selekcije pri vpisu.

Pomemben izid stratifikacije je koncentracija učencev s podobnimi zmožnostmi v istih šolah ali oddelkih, kar vodi do večje učne segregacije (Parker et al., 2016, str. 12). Istočasno je v bolj razslojenih sistemih vpliv socialno-ekonomskega ozadja na dosežke učencev večji, večja je tudi vrzel v dosežkih med učenci z ugodnejšim in učenci z manj ugodnim socialno-ekonomskim ozadjem (Strietholt et al., 2019).

V večini evropskih sistemov izobraževanja je v ponudbi več različnih tipov šol, torej imajo določeno raven diferenciacije. Več tipov šol sicer lahko zadovolji različne potrebe učencev, vendar tudi poglobi neenakosti v izobraževanju (Ammermüller, 2005; Strietholt et al.,

³ SKM pomeni standard kupne moči. SKM je količnik prvotne vrednosti v nacionalni valuti in ustrezne paritete kupne moči (PKM). PKM je menjalno razmerje valut, v katerem se ekonomski kazalniki, izraženi v nacionalni valuti, pretvorijo v skupno umetno valuto, s čimer se izenači kupna moč različnih nacionalnih valut. SKM kupi isto dano količino blaga in storitev v vseh državah.

⁴ V naraščajočem vrstnem redu: Romunija, Turčija, Bolgarija, Češka, Madžarska, Grčija, Litva, Estonija, Latvija, Poljska, Slovaška in Španija.

⁵ V naraščajočem vrstnem redu: Malta, Portugalska, Francija, Italija, Slovenija, Irska, Nizozemska, Nemčija, Finska, Združeno kraljestvo, Belgija, Ciper, Švedska, Islandija, Avstrija in Norveška.

2019). Zato je pomembno vzpostaviti ravnotežje med zadovoljevanjem različnih potreb in zagotavljanjem pravičnosti v izobraževanju.

*Različne oblike
diferenciacije šol se
navezujejo ena na
drugo.*

Diferenciacija med tipi šol lahko nastane zaradi različnega upravljanja in financiranja (javni ali zasebni sektor). Razlog za pojav diferenciacije so lahko razlike v programih (na primer, šole ponujajo različne oblike specializacije ali vrste izobraževanja) ali strukturne značilnosti (različni tipi šol za različne starostne skupine ali ravni izobraževanja vzporedno). Čeprav se zdijo te sistemske značilnosti ločene med seboj, se v resnici pogost navezujejo ena na drugo. Na primer: zasebne šole imajo pogosto večjo avtonomijo kot javne, kar lahko vodi do večje diferenciacije na drugih področjih, kot je kurikulum. Če se diferenciacija začne že na primarni ravni izobraževanja, se na splošno nadaljuje na vseh ravneh šolanja.

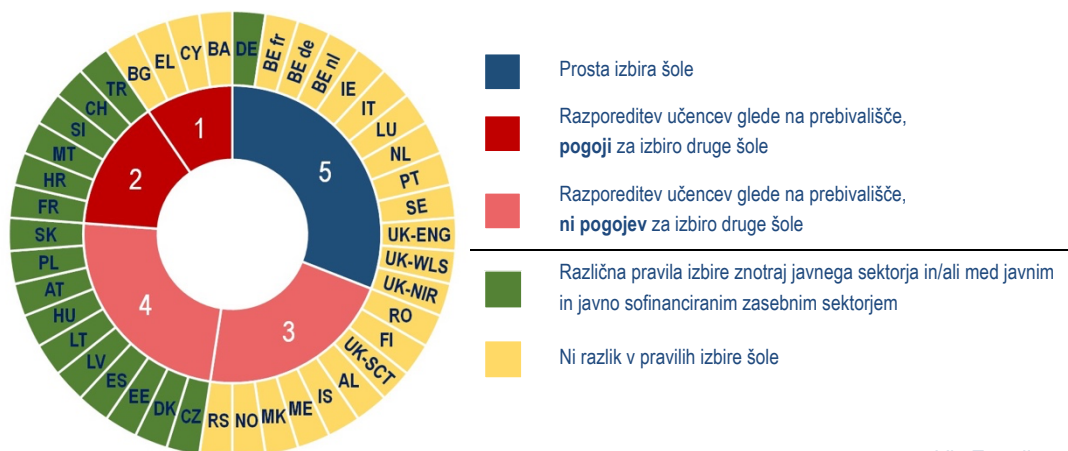
Politike izbire in sprejema v šolo prav tako lahko prispevajo k stratifikaciji sistemov izobraževanja. Z vplivom na sestavo šol lahko prosta izbira šole vodi do večje razslojenosti šol glede na socialno-ekonomsko ozadje in zmožnosti učencev (Musset, 2012; Söderström in Uusitalo, 2010; Wilson in Bridge, 2019), kar posledično negativno vpliva na pravičnost in učinkovitost izobraževanja (Gibbons, Machin in Silva, 2006; OECD, 2019b).

*Prosta
izbira šole,
v kombinaciji
z diferenciacijo,
zmanjšuje pravičnost.*

Pristojni organi oblasti v Evropi omogočajo različne ravni svobode družinam pri izbiri šole, predvsem na primarni in nižji sekundarni ravni izobraževanja. Slika 4 kaže, da v 13 sistemih izobraževanja vsi starši prosto izberejo šolo za svoje otroke. V preostalih 29 sistemih učence vsaj predhodno razporedijo v javno šolo v okolišu domačega naslova. V 19 od teh 29 sistemov družine lahko izberejo drugo javno šolo brez omejitev; torej imajo aktivni in informirani starši prosto izbiro. V večini sistemov izobraževanja tako starši lahko ali prosto izbirajo med šolami ali se odločijo za izstop iz sistema šolskih okolišev. V sistemih, v katerih se starši bolj svobodno odločajo glede izbire šole, ima socialno-ekonomski status nekoliko večji vpliv na dosežke kot v sistemih, v katerih se učenci vpišejo na šolo v okolišu svojega prebivališča (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020, str. 228).

Politike, ki veljajo za večino šol, pogosto niso popolna odslikava politik izbire šol v sistemu izobraževanja. Obstoj različnih tipov šol sovpada z različnimi pravili izbire šol v 16 od 29 sistemov izobraževanja, v katerih se učenci vpišejo na javno šolo glede na domači naslov, in v Nemčiji. V teh sistemih so javno sofinancirane zasebne šole in/ali določeni tipi javnih šol (po programu ali strukturi različne od drugih javnih šol) izvzeti iz sistema razporejanja učencev po šolskih okoliših; starši lahko prosto izbirajo med temi tipi šol ne glede na domači naslov. Večja svoboda, ki jo imajo družine pri izbiri šol, v kombinaciji z zakonsko diferenciacijo prav tako lahko negativno vpliva na pravičnost (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020, str. 229).

Slika 4: Politike izbire šole – pregled, ISCED 1–2, 2018/19



Vir: Eurydice.

Metodološko pojasnilo in opombe k podatkom držav: glejte poročilo (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020, str. 96).

V Evropi je pet tipov sistemov izbire šole (glejte sliko 4):

- 1) sistemi, v katerih učence razporedijo v šolo glede na domači naslov; učenci se lahko odločijo za drugo šolo, vendar pod določenimi pogoji (Bolgarija, Grčija, Ciper ter Bosna in Hercegovina);
- 2) sistemi, v katerih učence razporedijo v šolo glede na domači naslov; učenci pod določenimi pogoji lahko izberejo drugo javno šolo, vendar ti pogoji ne veljajo za javno sofinancirane zasebne šole in/ali nekatere tipe javnih šol (Francija, Hrvaška, Malta, Slovenija, Švica in Turčija);
- 3) sistemi, v katerih učence razporedijo v šolo glede na prebivališče; za izbiro druge šole ni pogojev; enaka pravila veljajo za javne in javno sofinancirane zasebne šole (Romunija, Finska, Združeno kraljestvo – Škotska, Albanija, Islandija, Črna gora, Severna Makedonija, Norveška in Srbija);
- 4) sistemi, v katerih učence razporedijo v šolo glede na prebivališče; za izbiro druge šole ni pogojev; za javno sofinancirane zasebne šole in/ali nekatere tipe javnih šol pa ne velja razporeditev glede na prebivališče oz. so v teh institucijah sprejeli drugačna pravila o prebivališču (Češka, Danska, Estonija, Španija, Latvija, Litva, Madžarska, Poljska, Avstrija in Slovaška);
- 5) sistemi, v katerih obstaja splošna pravica izbire šole (Belgija – francoska, flamska in nemško govoreča skupnost, Nemčija, Irska, Italija, Luksemburg, Nizozemska, Portugalska, Švedska, Združeno kraljestvo – Anglija, Wales in Severna Irska).

Več ko imajo starši in učenci svobode pri izbiri šole (ali zaradi široke ponudbe šol ali politik o izbiri šole), pomembnejša je vloga meril in postopkov za sprejem za to, kako se učenci razporedijo po šolah.

Merila sprejema po učnih dosežkih v nižjem sekundarnem izobraževanju negativno vplivajo na pravičnost.

V večini sistemov izobraževanja pristojni organ oblasti določi glavna načela za sprejem v šolo – se pravi odloči, ali lahko šole izbirajo učence in, če jih lahko, pod katerimi pogoji. Običajno določi tudi, katera merila za sprejem/izbor kandidatov so dovoljena. Vseeno v več kot tretjini sistemov prepustijo šolam precejšnjo svobodo pri odločanju o tem, koliko in kakšna izbirna merila bodo uporabile poleg že določenih. V več sistemih imajo večjo avtonomijo javno sofinancirane zasebne šole in/ali javne šole posebnega tipa. Poleg tega v polovici vseh sistemov pristojni organi oblasti sprejmejo druga merila za sprejem v določen tip javne šole. Obseg diferenciacije predpisov za sprejem na šolo ni enak v vseh sistemih izobraževanja, odvisen je od tipov šol in ravni izobraževanja. Začne se lahko v primarnem izobraževanju in zadeva različne tipe šol – tudi javno sofinancirane zasebne šole in nekatere tipe javnih šol. Takšno diferenciacijo imajo v pravilih za sprejem samo v tretjini sistemov.⁶

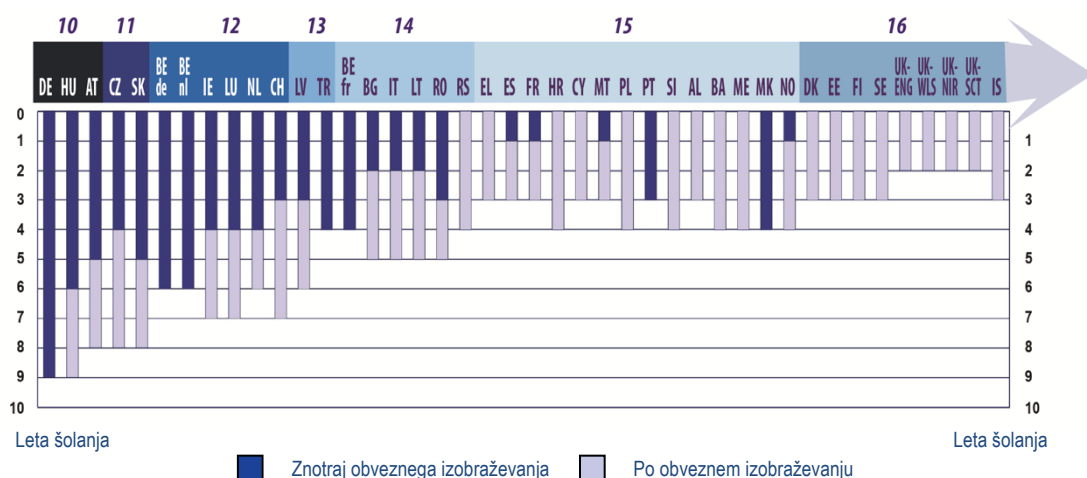
Sprejem/izbor po učnih dosežkih lahko vodi do večje družbene stratifikacije in v stratifikacijo po zmožnostih, predvsem v primeru zgodnje selekcije učencev na podlagi učnih dosežkov. (Field, Kuczera in Pont, 2007; Merry in Arum, 2018). Sprejemna pravila na primarni ravni, ki jih določijo pristojni organi oblasti, značilno niso povezana z učnimi dosežki. Merila sprejema po učnih dosežkih so običajnejša za sekundarno izobraževanje, v katerem učence usmerijo v različne programe ali smeri izobraževanja. V tretjini sistemov izobraževanja⁷ se začne proces izbire po učnih dosežkih že v nižjem sekundarnem izobraževanju. Merilo sprejema po učnih dosežkih na tej ravni izobraževanja je močno povezano z učno segregacijo in vplivom socialno-ekonomskega ozadja na dosežke (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020, str. 230–31). V malo sistemih na sekundarni ravni uporabljajo sprejemna merila, ki niso povezana z učnimi dosežki, temveč s socialno-ekonomskim ozadjem.

Razvrščanje učencev v različne vrste izobraževanja in tipe programov izobraževanja je eden od glavnih dejavnikov, ki prispeva k stratifikaciji sistemov izobraževanja. Ugotovili so, da pomembno negativno vpliva na pravičnost v izobraževanju (Hanushek in Wößmann, 2006; OECD, 2012). Seveda so učinki razvrščanja lahko različni in odvisni od tega, kako je razvrščanje organizirano, predvsem pa od starosti, pri kateri se sistem razveja in so učenci prvič razvrščeni v vrsto izobraževanja ali na izobraževalno pot (glejte sliko 5). Pomembni so tudi število smeri, stopnja diferenciacije in relativni delež učencev v poklicno orientiranih programih višjega sekundarnega izobraževanja.

⁶ Belgija (francoska skupnost), Estonija, Španija, Italija, Litva, Luksemburg, Portugalska, Romunija, Finska, Švedska, Združeno kraljestvo (Škotska), Islandija, Norveška in Srbija.

⁷ Belgija (flamska skupnost in nemško govoreča skupnost), Češka, Grčija, Francija, Latvija, Luksemburg, Madžarska, Nizozemska, Avstrija, Slovaška, Združeno kraljestvo (Anglija in Severna Irska) in Švica.

Slika 5: Dejanska starost, pri kateri se začne razvrščanje, in število let šolanja v diferencirani ureditvi, 2018/19



Vir: Eurydice.

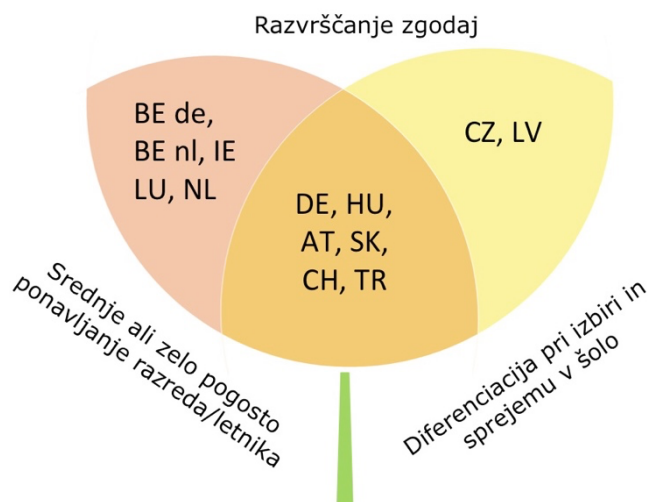
Opombe k podatkom držav: glejte poročilo (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020, str. 127).

V Evropi je pet tipov sistemov razvrščanja:

- 1) sistemi, v katerih prvič razvrstijo učence zgodaj (med 10. in 13. letom starosti), pogosto s hierarhično urejenimi smermi izobraževanja (nemško govoreča skupnost in flamska skupnost Belgije, Češka, Nemčija, Latvija, Luksemburg, Madžarska, Nizozemska, Avstrija, Slovaška, Švica in Turčija);
- 2) sistemi, v katerih učence prvič razvrstijo pri 14. do 15. letih starosti, z visoko stopnjo diferenciacije, predvsem v poklicnem izobraževanju (Bolgarija, Hrvaška, Italija, Poljska, Portugalska, Romunija, Slovenija, Bosna in Hercegovina, Črna gora, Severna Makedonija in Srbija);
- 3) sistemi, v katerih učence prvič razvrstijo med 14. in 16. letom starosti, z visoko stopnjo diferenciacije, predvsem v splošnem izobraževanju (francoska skupnost v Belgiji, Danska, Francija, Litva in Norveška);
- 4) sistemi, v katerih učence razvrstijo pozno (pri 15. ali 16. letih), z malo smermi, omejeno selekcijo po učnih dosežkih in relativno veliko prepustnostjo (Estonija, Grčija, Španija, Ciper, Finska, Švedska, Albanija in Islandija);
- 5) sistemi, v katerih učence praviloma razvrstijo v smeri znotraj programov (Irska, Malta in Združeno kraljestvo).

Zgodnje razvrščanje je vedno v kombinaciji z drugimi dejavniki, ki utrjujejo stratifikacijo.

Slika 6: Kombinacija zgodnjega razvrščanja in drugih politik stratifikacije



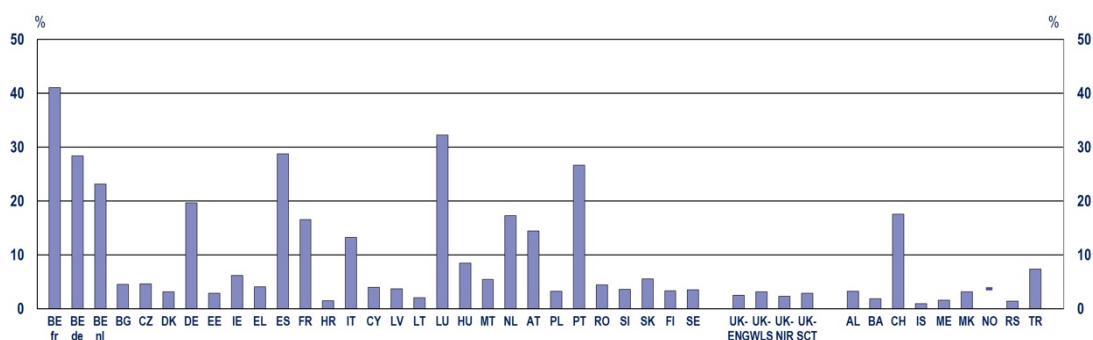
Zgodnje razvrščanje v kombinaciji z drugimi elementi lahko pomembno vpliva na pravičnost. Pogosto gre z 'roko v roki' z drugimi politikami, s katerimi se večja razslojenost v sistemih izobraževanja, kot so diferenciacija pri izbiri šole in sprejemu na šolo ali višjo stopnjo ponavljanja razreda (slika 6).⁸ Zaradi vseh teh značilnosti skupaj se lahko pravičnost v danem sistemu izobraževanja zmanjša.

Vir: Eurydice.

Ponavljanje razreda pomeni, da se učenci delijo v dve kategoriji: učence, ki napredujejo v višji razred, in učence, ki ne. Čeprav naj bi bil namen ponavljanja zmanjševati učno vrzel, ima lahko takšen ukrep nasprotni učinek. Ponavljanje lahko tudi negativno vpliva na samopodobo in občutek pripadnosti učencev (OECD, 2018). Najnovejši podatki raziskave PISA kažejo, da je ponavljanje še naprej razširjena praksa v Evropi. V povprečju 4 odstotki evropskih učencev ponavljajo razred najmanj enkrat, v posameznih sistemih izobraževanja je lahko delež ponavljavcev več kot 30 odstotkov (slika 7).

Ponavljanje razreda ostaja razširjen pojav.

Slika 7: Odstotek 15-letnikov, ki so ponavljali razred najmanj enkrat, ISCED 1–3, 2018



Vir: OECD, zbirka podatkov PISA 2018.

V primerjavi s šolskim letom 2009/10 je danes manj sistemov izobraževanja v Evropi, v katerih je ponavljanje razreda sploh mogoče. Število sistemov izobraževanja, v katerih je napredovanje samodejno na primarni ravni izobraževanja, je s štirih naraslo na šest (Bolgarija, Malta, Združeno kraljestvo – Škotska, Islandija, Severna Makedonija in Norveška) in na nižji sekundarni ravni z dveh na štiri (Malta, Združeno kraljestvo – Škotska, Islandija in Norveška). V večini sistemov izobraževanja so vzpostavili mehanizme za podporo in pomoč učencem, da ne bi ponavljali, ter za drugo priložnost.

⁸ Srednja stopnja ponavljanja razreda predstavlja delež ponavljanja med 5 in 20 odstotki, visoka stopnja pa več kot 20 odstotkov ponavljavcev.

Pogosto gre za opravljanje preizkusa znanja pred začetkom novega šolskega leta. V približno četrtini sistemov izobraževanja (nemško govoreča skupnost Belgije, Nemčija, Španija, Hrvaška, Latvija, Luksemburg, Avstrija, Portugalska, Finska in Švica) lahko učenci napredujejo v naslednji razred ali letnik, pod pogojem, da bodo določene zahteve iz preteklega leta izpolnili v naslednjem.⁹

Standardizacija

Standardizacija pomeni obseg, v katerem izobraževanje zagotavlja enake standarde kakovosti znotraj sistema. Standardizacija ima dva vidika: 'vhod' in 'izhod'. Standardizacija vhoda se pogosto opisuje skozi ravni avtonomije šol (določanje kurikula ali razporejanje sredstev), medtem ko standardizacija izhoda (ali izidi izobraževanja) sloni na orodjih prevzemanja odgovornosti, kot so standardizirani testi ali evalvacija šol (Allmendinger, 1989; Horn 2009).

Avtonomija šol ali raven svobode, ki jo imajo posamezne šole pri odločanju, skupaj s prevzemanjem odgovornosti je pogosto način, kako izboljšati dosežke učencev (OECD, 2016b; Schleicher, 2014). Istočasno dokazi kažejo, da lahko zaradi visoke ravni avtonomije šol nastajajo razlike v kakovosti pouka, oblikuje se hierarhija med šolami, ki lahko negativno vpliva na pravičnost (Altrichter et al., 2014).

Najobičajnejši model v Evropi je model omejene avtonomije šol: šole sprejemajo odločitve skupaj s pristojnimi organi na državni ali lokalni ravni. Obstajajo področja, na katerih se zdi, da imajo šole vendarle več avtonomije. Popolna avtonomija je najpogostejša pri sprejemanju odločitev, povezanih z načini poučevanja, izbiro učbenikov, meril za notranje preverjanje in ocenjevanje znanja ter upravljanje človeških virov. Na drugih področjih, kot sta vsebina obveznega kurikula in dodeljevanje sredstev, so praviloma odgovorni pristojni organi oblasti. Javno sofinancirane zasebne šole so po navadi bolj avtonomne kot javne, predvsem na področju zaposlovanja, plačne politike ter tudi mehanizmov financiranja.

Če upoštevamo vseh 13 področij avtonomije šole, vključenih v to analizo, se zdi, da so sistemi izobraževanja, v katerih imajo šole največ svobode odločati neodvisno od pristojnih organov državne in lokalne oblasti (v padajočem vrstnem redu), na Islandiji, Nizozemskem, v Bolgariji, Estoniji in Združenem kraljestvu. Sistemi, v katerih imajo šole najmanj avtonomije, pa so v Turčiji, na Cipru, v Severni Makedoniji, Grčiji, Franciji, na Malti in v Avstriji.

Odgovornost v izobraževanju je kompleksno področje in praviloma ni enostavno sklepati o učinku, ki ga ima na dosežke učencev in pravičnost (Skrla in Scheurich, 2004; Loeb in Figlio, 2011; Brill et al., 2018). Evropski sistemi izobraževanja se razlikujejo po tem, v kolikšni meri pri ugotavljanju odgovornosti šol uporabljajo dve prevladujoči naslonili: podatke o dosežkih učencev (izidi nacionalnih izpitov za pridobitev izobrazbe ali drugi nacionalni standardizirani preizkusi) ter podatke o uspešnosti šol (rezultati zunanje evalvacije šol). Prakse se tudi razlikujejo v načinih javnega poročanja rezultatov in izidov.

Omejena avtonomija šol je najpogostejši model.

⁹ V Nemčiji, Latviji, na Portugalskem, Finskem in v Švici to velja tako za učence na primarni in nižji sekundarni ravni izobraževanja. V drugih sistemih izobraževanja to velja samo za učence na primarni ravni in ne za učence na nižji sekundarni ravni izobraževanja (Hrvaška in Luksemburg) ali obratno (Belgija – nemško govoreča skupnost, Španija in Avstrija).

Izide testov posameznih šol objavijo samo v polovici sistemov izobraževanja.

V Evropi izstopajo trije tipi sistema vodenja odgovornosti:

- 1) V šestnajstih sistemih¹⁰ so uredili dokaj kompleksen sistem odgovornosti na ravni šole. Večinoma gre za izvedbo štirih do šestih nacionalnih izpitov in drugih nacionalnih preverjanj znanja na ravni ISCED 1, 2 in 3. Rezultate posameznih šol na teh izpitih (vsaj nekaterih) in/ali preizkusih objavijo in uporabijo v procesu zunanje evalvacije šol. Objavijo tudi poročila evalvacije šol.
- 2) V osemnajstih sistemih¹¹ so sprejeli mehkejšo različico prvega tipa sistema odgovornosti na ravni šol. Poleg tega da izvedejo štiri ali manj nacionalnih izpitov in/ali drugih preverjanj na nacionalni ravni (razen francoske skupnosti v Belgiji, v kateri izvedejo pet takšnih preizkusov), izvajajo tudi eno ali dve drugi politiki odgovornosti, navedeni zgoraj. V večini sistemov te skupine ne objavijo izidov testov po šolah (izjeme so Poljska, Slovaška in Norveška; tudi Italija in Slovenija, kjer izide testov objavijo šole po lastni presoji).
- 3) Osem sistemov¹² ima manj razvit sistem odgovornosti na ravni šol. To pomeni, da organizirajo manj nacionalnih izpitov in/ali nacionalnih preverjanj, v dveh primerih pa jih sploh ne (nemško govoreča skupnost Belgije in Švice). V teh sistemih izobraževanja imajo redko politike o objavi izidov nacionalnih preverjanj ali preizkusov. V štirih – Grčija, Hrvaška, Finska ter Bosna in Hercegovina – ne izvajajo nobene oblike zunanje evalvacije šol. V sistemih, v katerih imajo urejeno zunanjo evalvacijo šol, pri tem ne upoštevajo izidov preverjanj in/ali preizkusov ter ne objavijo javno evalvacijskih poročil.

Ukrepi za pomoč in podporo

Namen ukrepov za pomoč in podporo šolam in učencem je spodbujanje pravičnosti in omilitev prikrajšanosti. V več sistemih izobraževanja obstajajo šole, na katere se vpiše velik delež učencev s slabšim socialno-ekonomskim statusom, in na teh šolah se pogosto soočajo s težavami zaradi slabših učnih dosežkov ter odnosov in vzdušja v šoli (OECD, 2016a). Pristojni organi oblasti imajo na voljo več ukrepov, s katerimi lahko naslovijo izzive prikrajšanih šol: popraviti neuravnoteženo socialno-ekonomsko sestavo šol, zagotoviti usmerjeno podporo in pomoč prikrajšanim šolam ter spodbujati dobre učitelje, da se zaposlijo na takšnih šolah.

¹⁰ Bolgarija, Danska, Estonija, Francija, Latvija, Litva, Madžarska, Nizozemska, Portugalska, Romunija, Švedska, Združeno kraljestvo in Islandija.

¹¹ Belgija (francoska in flamska skupnost), Češka, Nemčija, Irska, Italija, Španija, Luksemburg, Malta, Avstrija, Poljska, Slovenija, Slovaška, Albanija, Črna gora, Severna Makedonija, Norveška in Srbija.

¹² Belgija (nemško govoreča skupnost), Grčija, Hrvaška, Ciper, Finska, Bosna in Hercegovina, Švica in Turčija.

V več kot polovici sistemov sicer zagotavljajo dodatno finančno ali nefinančno pomoč prikrajšanim šolam, redkeje pa sprejmejo ukrepe za izboljšanje socialno-ekonomske sestave šol in spodbude za zaposlovanje učiteljev na takšnih šolah.

Glede na uveljavitev tovrstnih ukrepov prepoznamo tri skupine sistemov izobraževanja:

- 1) v enajstih sistemih¹³ so vzpostavili vse tri tipe ukrepov;
- 2) v šestindvajsetih sistemih¹⁴ so sprejeli najmanj en ukrep (običajno dodatno pomoč prikrajšanim šolam);
- 3) v petih sistemih¹⁵ niso sprejeli nobenega od teh ukrepov.

Ukrepi pomoči, usmerjeni neposredno na učence z nizkimi dosežki, so bolj razširjeni. V veliki večini evropskih sistemov izobraževanja so sprejeli določene ukrepe pomoči za učence. Pomoč psihologov ali drugih strokovnjakov je najpogostejša oblika podpore, ki je na voljo na vseh ravneh izobraževanja.

Učitelji, ki se specializirajo za delo z učenci z nizkimi dosežki, so redki, čeprav lahko ravno ti pripomorejo k zmanjšanju razlik v dosežkih med šolami, predvsem na sekundarni ravni izobraževanja. Kvantitativna analiza je pokazala na razmeroma močno povezavo med razpoložljivostjo učiteljev, specializiranih za delo z učenci z nizkimi dosežki, in učno segregacijo. Slednje zahteva dodatno proučitev, pri kateri bi potrdili usmerjenost in moč povezanosti tega razmerja. V primarnem izobraževanju delajo učitelji, specializirani za poučevanje učencev z nizkimi dosežki, v vseh šolah v dvanajstih sistemih izobraževanja,¹⁶ v desetih¹⁷ v nižjem sekundarnem izobraževanju in v sedmih¹⁸ v višjem sekundarnem izobraževanju.

Da bi učenci lahko realizirali svoje potencialne, je poleg ciljane podpore zelo pomembno, da imajo na voljo dovolj priložnosti za učenje. Predhodne raziskave nakazujejo, da je čas, namenjen kakovostnemu učenju, najpomembnejši element in da so dosežki učencev dokazano neodvisni od tega časa (Gettinger, 1985; Lavy, 2015; Schmidt, Burroughs in Richard, 2015). Trajanje obveznega izobraževanja v Evropi pa je različno (med osem in dvanajst let), razlikuje se tudi obseg obveznega pouka (med 4.541 in 11.340 urami). Podobno velike razlike so med sistemi izobraževanja v skupnem in povprečnem letnem obsegu pouka v primarnem izobraževanju, v katerem vsi učenci praviloma sledijo istemu kurikulumu in imajo enako število ur pouka v javnih in javno sofinanciranih zasebnih šolah.

Spodbude, s katerimi vabijo učitelje, da se zaposlijo na šolah s slabšim položajem, niso običajne.

Učitelji, ki se specializirajo za učence z nizkimi dosežki, so lahko v pomoč.

¹³ Belgija (francoska skupnost in flamska skupnost), Španija, Francija, Madžarska, Poljska, Portugalska, Slovaška, Slovenija, Švedska in Združeno kraljestvo (Anglija).

¹⁴ Belgija (nemško govoreča skupnost), Bolgarija, Češka, Danska, Nemčija, Estonija, Irska, Grčija, Italija, Ciper, Latvija, Litva, Luksemburg, Nizozemska, Avstrija, Romunija, Finska, Združeno kraljestvo (Wales, Severna Irska in Škotska), Švica, Islandija, Črna gora, Severna Makedonija, Norveška in Srbija.

¹⁵ Hrvaška, Malta, Albanija, Bosna in Hercegovina ter Turčija.

¹⁶ Danska, Nemčija, Španija, Luksemburg, Malta, Poljska, Portugalska, Finska, Združeno kraljestvo (Škotska), Švica, Islandija in Črna gora.

¹⁷ Danska, Nemčija, Španija, Malta, Portugalska, Finska, Združeno kraljestvo (Škotska), Švica, Islandija in Črna gora.

¹⁸ Nemčija, Španija, Malta, Portugalska, Finska, Združeno kraljestvo (Škotska), Črna gora.

*Dodatne dejavnosti
priporočajo v
polovici sistemov
izobraževanja.*

Pristojni organi oblasti v samo približno polovici sistemov izobraževanja priporočajo brezplačne ali sofinancirane dodatne dejavnosti v šolah po običajnem šolskem dnevu. V še manj sistemih izobraževanja podpirajo izvajanja izobraževalnih dejavnosti na šoli tudi med poletnimi počitnicami; ta oblika običajno vključuje pouk za učence, ki morajo popraviti ocene, da ne bi ponavljali razreda.

MODELI ODNOSOV MED ZNAČILNOSTMI SISTEMA IZOBRAŽEVANJA IN PRAVIČNOSTJO

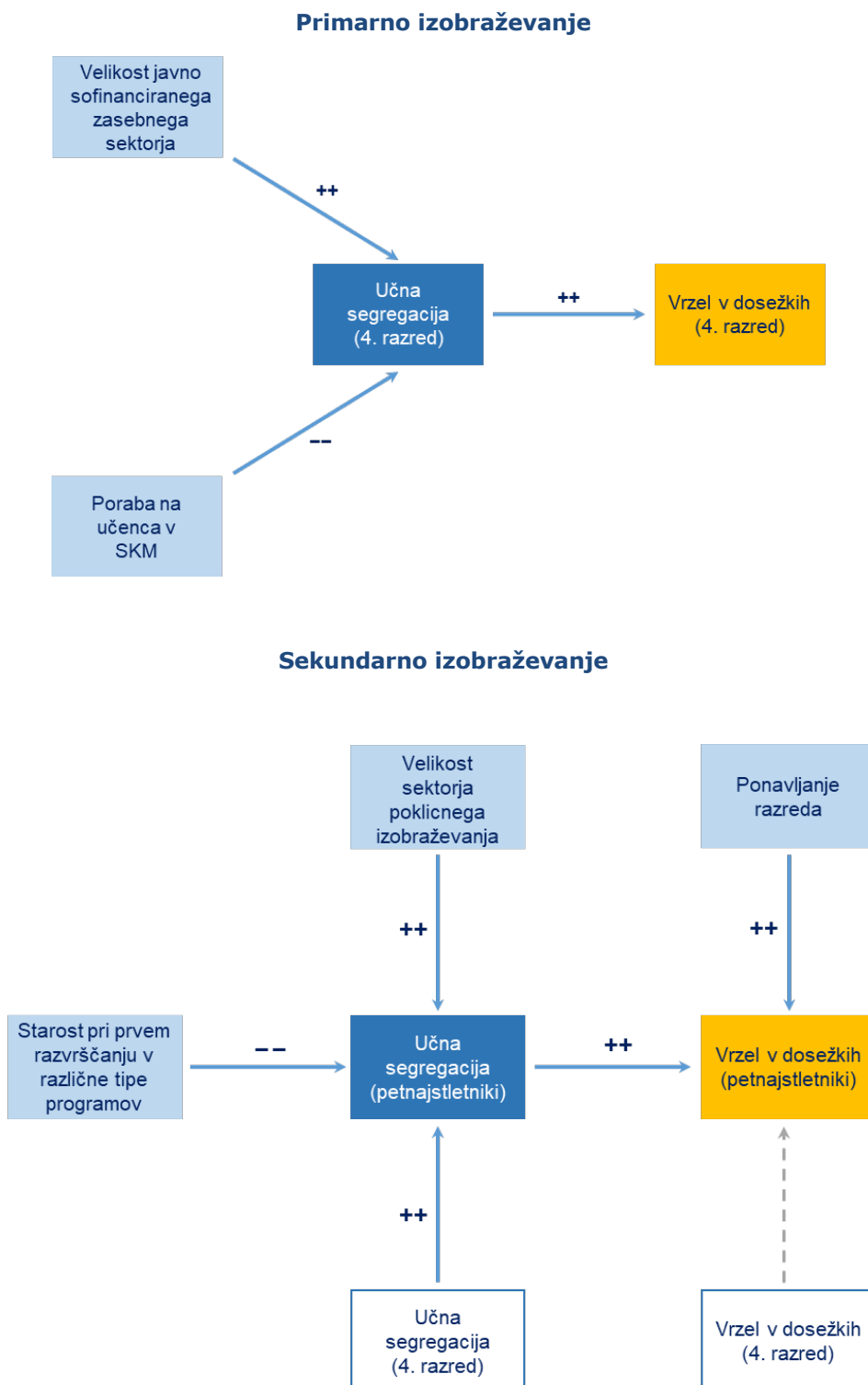
Kako kompleksno medsebojno delovanje teh značilnosti sistema vpliva na pravičnost v izobraževanju? Na to vprašanje lahko odgovorimo tako, da proučimo podatke treh multivariantnih modelov, enega za vsak kazalnik pravičnosti posebej: dva kazalnika inkluzije (eno za primarno in drugo za sekundarno izobraževanje) ter kazalnik nepristranskosti.

Učna segregacija domnevno deluje kot posredniški dejavnik med sistemskimi značilnostmi in kazalniki pravičnosti, tako v primarnem kot sekundarnem izobraževanju. To zagotovo drži za primarno izobraževanje. Učna segregacija je na tej ravni edini dejavnik, ki pomembno neposredno vpliva na vrzeli v dosežkih med učenci z visokimi in nizkimi dosežki (glejte sliko 8). Raven učne segregacije je nadalje večinoma odvisna od višine javne porabe na učenca v primarnem izobraževanju ter v manjšem obsegu od velikosti javno sofinanciranega zasebnega sektorja.

*Javno
financiranje
primarnih šol je
najpomembnejše.*

Po prvem modelu, prikazanem na sliki 8, se lahko zaradi večje porabe na učenca v primarnem izobraževanju zmanjša razlika v izidih med šolami ter posledično zmanjša vrzel med učenci z nizkimi in učenci z visokimi dosežki. Nadalje, če upoštevamo višino javne porabe na učenca, je učna segregacija manjša v primarnem izobraževanju v sistemih z javno sofinanciranim zasebnim sektorjem, v katerega je vpisanih manj kot pet odstotkov učencev. Ločevanje med javnim/zasebnim ter prisotnost znatnega javno sofinanciranega zasebnega sektorja sta najpomembnejša dejavnika, ki vplivata na pravičnost – ali prek predpisanega ločevanja ali enostavno večje konkurenčnosti.

Slika 8: Sistemski dejavniki, ki vplivajo na inkluzivnost



Vir: European Commission/EACEA/Eurydice, 2020.

Metodološko pojasnilo

Znaka plus in minus pomenita pozitivno ali negativno smer povezanosti v modelu.

Enojni znak (+ ali -) označuje oceno parametra, ki je statistično pomembna na ravni 10 odstotkov; dva znaka (++ ali --) pomenita oceno, statistično pomembno na ravni petih odstotkov.

*Učna segregacija
in ponavljanje
razreda uničujeta
inkluzivnost.*

Učna segregacija ostaja pomemben napovedovalec vrzeli v dosežkih na sekundarni ravni (glejte drugi model na sliki 8). Ni pa edini dejavnik na tej ravni izobraževanja, ki neposredno vpliva na pravičnost: tudi stopnja ponavljanja je pomembno povezana z vrzeljo v dosežkih med učenci z najboljšimi in najslabšimi rezultati. Več kot je ponavljanja, večja je vrzel v dosežkih.

Trije glavni dejavniki, ki vplivajo na raven učne segregacije na sekundarni ravni, so: 1) starost, pri kateri se učenci prvič razvrstijo v različne tipe programov; 2) velikost sektorja poklicnega¹⁹ izobraževanja ter 3) raven učne segregacije na primarni ravni. Bolj zgodaj ko se razvrščanje začne in več ko se učencev usmeri na poklicne smeri, višja je raven učne segregacije v sekundarnem izobraževanju, tudi če pri tem upoštevamo predhodne ravni učne segregacije. Starost, pri kateri se učenci prvič razvrstijo v različne tipe programov, v resnici bolj vpliva na učno segregacijo na sekundarni ravni izobraževanja kot učna segregacija na primarni ravni.

Istočasno v temu modelu odnos med vrzeljo dosežkov na primarni in vrzeljo na sekundarni ravni ni statistično pomemben. To pomeni, da obstajajo različni dejavniki, ki vplivajo na ta vidik pravičnosti na primarni in sekundarni ravni izobraževanja; razlika v dosežkih, zabeležena na primarni ravni, ne napove nujno vrzeli dosežkov na sekundarni ravni.

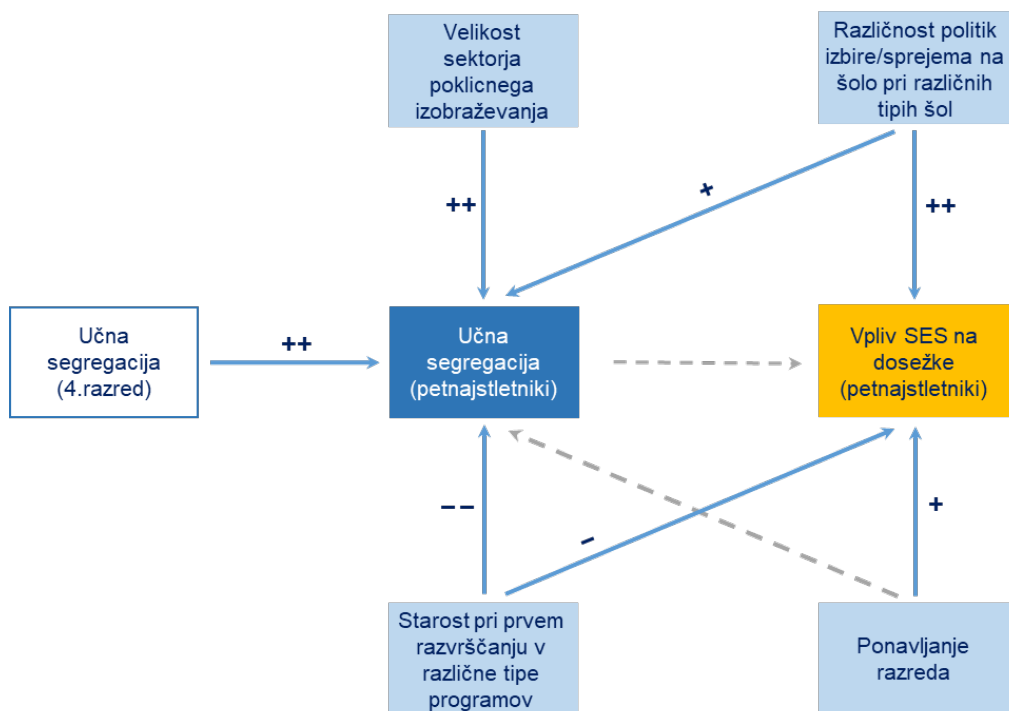
*Socialno-ekonomsko
ozadje je
pomembnejše v
sistemih z zgodnjim
razvrščanjem, s
ponavljanjem in
diferenciacijo med
šolami.*

Tretji model, to je model odnosov med sistemskimi dejavniki in nepristranskostjo, potrjuje, da starost, pri kateri se učenci prvič razvrstijo, velikost poklicnega sektorja ter raven učne segregacije v primarnem izobraževanju pomembno določajo ravni učne segregacije na sekundarni ravni (glejte sliko 9). Poleg tega je v temu modelu pomemben še en sistemski dejavnik, ki pa ima manj izražen vpliv na učno segregacijo; to je diferenciacija med tipi šol v politikah izbire in sprejema na šole. Ta dejavnik je v modelu sestavljen rezultat vseh oblik diferenciacije, povezanih z izbiro in sprejemom na različne tipe šol, vključujoč šole znotraj javnega sektorja, ter diferenciacijo med javnimi in javno sofinanciranimi zasebnimi šolami. V tem tretjem modelu je večja učna segregacija povezana z bolj razširjeno diferenciacijo. To je tudi znak, da je treba politike izbire šol in sprejema nanje analizirati skupaj s predpisano diferenciacijo na tem področju.

¹⁹ Opomba urednice: Sektor poklicnega izobraževanja na tem mestu razumemo kot širšo nadpomenko za vrsto izobraževanja pri dihotomiji splošno-poklicno. V slovenskem kontekstu to vključuje tako programe strokovnega, poklicnega, krajšega poklicnega in poklicno-tehniškega izobraževanja.

Če upoštevamo pomembne institucionalne značilnosti, vpliv socialno-ekonomskega ozadja na dosežke večinoma ni odvisen od ravni učne segregacije. Kot kaže slika 9, so bile upoštevane sistemske značilnosti: starost, pri kateri se učence razvrsti v različne tipe programov, stopnja ponavljanja razreda in obseg diferenciacije med tipi šol v povezavi s politikami izbire in sprejema. Vpliv socialno-ekonomskega ozadja na dosežke učencev je tako večji v sistemih, v katerih zgodaj usmerijo učence, v katerih je veliko ponavljanja in obstaja pomembno velika diferenciacija med različnimi tipi šol v smislu politik izbire šole in sprejema na šole.

Slika 9: Sistemski dejavniki, ki vplivajo na nepristranskost



Vir: Evropska komisija /EACEA/Eurydice, 2020.

Metodološko pojasnilo

Znaka plus in minus pomenita pozitivno ali negativno smer povezanosti v modelu.

Enojni znak (+ ali -) označuje oceno parametra, ki je statistično pomembna na ravni 10 odstotkov; dva znaka (++) ali (--) pomenita oceno, statistično pomembno na ravni petih odstotkov.

ZAKLJUČEK

Različni dejavniki na ravni sistema dokazano lahko vplivajo na pravičnost v šoli. Ta prelet politik, ki temelji na nedavno objavljenem poročilu Eurydice *Equity in school education in Europe* (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2020), ponuja pogled na trenutno stanje v Evropi. S pomočjo najnovejših podatkov mednarodnih raziskav dosežkov učencev ugotavlja, da je pravičnost v šoli z vidika inkluzivnosti in nepristranskosti po Evropi zelo različna. Različna je tudi raven učne segregacije, ki deluje kot posrednik med dejavniki na ravni sistema in pravičnostjo. Če upoštevamo, da analiza temelji na podatkih različnih struktur in politik 42 sistemov izobraževanja v 32 državah, potem različnost ne preseneča.

V povzetku so osvetljene raznolikosti sistemskih značilnosti evropskih sistemov izobraževanja in njihova povezanost z učno segregacijo in ravnmi pravičnosti. Po pregledu sistemskih podatkov o stratifikaciji (raznolikost tipov šol, izbira šole in sprejem na šolo, razvrščanje v različne tipe programov in ponavljanje razreda), standardizaciji (avtonomija šol in odgovornost) in podpornih ukrepih (za prikrajšane šole in učence z nizkimi dosežki ter priložnost za učenje), ob podatkih o javnem financiranju in predšolski vzgoji, se Prelet osredinja na odnos med opisanimi sistemskimi značilnostmi in učno segregacijo ter pravičnostjo.

Sklepna ugotovitev multivariantne analize je, da je v zelo stratificiranih sistemih raven pravičnosti nižja, še zlasti v sekundarnem izobraževanju. Istočasno analiza ni pokazala, da bi katera od politik, ki je namenjena kot protiutež sistemski stratifikaciji, statistično pomembno vplivala na pravičnost. To pomeni, da politike standardizacije in podpore same po sebi ne izravnavajo vpliva politik stratifikacije. Kljub temu pa ima prav zaradi pomembne vloge učne segregacije pri pojasnjevanju ravni pravičnosti v primarnem in sekundarnem izobraževanju javna investicija v zgodnje stopnje izobraževanja potencial dolgoročnega vpliva, saj zmanjšuje učno segregacijo.

Za zaključek, rezultati analize so osvetlili več področij, na katera lahko pristojni za izobraževanje ustrezno posežejo z namenom povečanja pravičnosti v šoli, in sicer:

- povečanje javne porabe za primarno izobraževanje,
- premik razvrščanja učencev na različne tipe programov na čim pozneje v vertikali izobraževanja,
- zmanjševanje razlik v politikah izbire in sprejema na šole,
- zmanjšanje števila ponavljavcev.

V času, ko lahko posledice pandemije covid-19 še dodatno poglobijo neenakost v šolah, je pomembno pravilno ukrepati. Ta Prelet in predvsem [poročilo samo](#) sta, upamo, dobra kažipota za usmeritev.

VIRI

Allmendinger, J., 1989. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), s. 231–250.

Altrichter, H., Heinrich M. in Soukup-Altrichter, K., 2014. School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), s. 675–699, DOI: [10.1080/02680939.2013.873954](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954)

Ammermüller, A., 2005. *Educational Opportunities and the Role of Institutions*. ZEW Discussion Paper No. 05-44. [pdf] Objavljeno na: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf> [dostop 3. 8. 2018].

Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M. in Scervini, F., 2014. Increasing Educational Inequalities? V: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. in van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, s. 121–145.

Brill, F., Grayson, H., Kuhn, L. in O'Donnell, S., 2018. *What Impact Does Accountability Have On Curriculum, Standards and Engagement In Education? A Literature Review*. Slough: NFER.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice Report. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Field, S., Kuczera, M. in Pont, B., 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Pariz: OECD.

Figlio, D. in Loeb, S., 2011. School accountability. V: Hanushek, E. A., Machin, S. in Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. San Diego, CA: North Holland, s. 383–423.

Gettinger, M., 1985. Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, s. 3–11.

Gibbons, S, Machin, S in Silva, O., 2006. The educational impact of parental choice and school competition. *CentrePiece*, Winter 2006/07. [pdf] Objavljeno na: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP216.pdf> [dostop 12. 11. 2019].

Hanushek, E. A. in Wößmann, L., 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116 (March), s. C63–C76.

Horn, D., 2009. Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), s. 343–366.

- Lavy, V., 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), s. 397–424. <https://doi.org/10.1111/eoj.12233>
- Merry, M., 2020. *Educational Justice*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Merry, S. in Arum, R., 2018. Can schools fairly select their students? *Theory and Research in Education*, 16(3), s. 330–350. <https://doi.org/10.1177/1477878518801752>
- Musset, P., 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. EDU/WKP(2012)3. [pdf] Objavljeno na: <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en> [dostop 12. 11. 2019].
- OECD, 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Pariz: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD, 2016a. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD, 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II.): Policies and Practices for Successful Schools*. Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD, 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Pariz: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD, 2018. *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*. Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD, 2019a. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD, 2019b. *Balancing School Choice and Equity. An International Perspective Based on PISA*. PISA, Pariz: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- Parker, P.D., Jerrim, J., Schoon, I. in Marsh, H.W., 2016. A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification. *American Educational Research Journal*, 53(1), s. 6–32.
- Schleicher, A., 2014. *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214033-en>
- Schmidt W. H., Burroughs P. Z. in Richard T. H., 2015. The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), s. 371–386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Skrla, L. in Scheurich, J.J. eds., 2004. *Educational Equity and Accountability: Paradigms, Policies and Politics*. New York: Routledge.
- Söderström, M. and Uustalo, R., 2010. School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*. 112(1), s. 55–76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2009.01594.x>

Strietholt, R., Gustafsson, J-E., Högrefe, N., Rolfe, V., Rosén, M., Steinmann, I. in Yang Hansen, K., 2019. The Impact of Education Policies on Socioeconomic Inequality in Student Achievement: A Review of Comparative Studies. V: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. in Klinger, D.A., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*. Singapur: Springer, s. 17–38.

Vandenbroeck, M., Beblavý, M. in Lenaerts, K., 2018. *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, EENEE report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/007676

Wilson, D. in Bridge, G., 2019. *School choice and equality of opportunity: an international systematic overview*. Report for Nuffield Foundation. [pdf] Objavljeno na: <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Wilson%20and%20Bridge%20report%20April%202019.pdf> [dostop 17. 10. 2019].

Naloga omrežja Eurydice je razumeti in znati pojasniti organiziranost in delovanje različnih sistemov izobraževanja v Evropi. Omrežje pripravlja opise nacionalnih sistemov izobraževanja, primerjalna poročila na določeno temo, kazalnike in statistična poročila. Vse publikacije Eurydice so brezplačne in objavljene na spletišču Eurydice. Po naročilu jih prejmete tudi v tiskani obliki. S svojo dejavnostjo Eurydice spodbuja in širi razumevanje, sodelovanje, zaupanje in mobilnost na evropski in mednarodni ravni. V omrežju sodelujejo nacionalne enote s sedežem v posameznih evropskih državah, njihovo dejavnost koordinira Izvajalska agencija za izobraževanje, avdiovizualno področje in kulturo (EACEA) Evropske unije. Več informacij o Eurydice najdete na <http://ec.europa.eu/eurydice>.

